

УДК 376 (082)  
ББК 74.30  
А-43

Рецензенти:  
О.В. Мартинчук

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка  
О.П. Глоба доктор педагогічних наук, професор кафедри ортопедагогіки та ортопсихології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова  
В.М. Лобуньш доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Редакційна колегія**

В. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Ю. Бондаренко, доктор педагогічних наук, професор; Н. Гаврилова, кандидат психологічних наук, доцент; О. Гаврилов, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); В. Гладуш, доктор педагогічних наук, професор; І. Демченко, доктор педагогічних наук, професор; Т. Докучина, кандидат педагогічних наук, доцент; І. Івашкевич, кандидат психологічних наук, старший викладач; В. Кляйн, доктор наук, доцент; І. Кобель, доктор наук, доцент; О. Константинов, кандидат педагогічних наук, старший викладач; Е.М. Кулеша, доктор наук, професор; Я. Лашік, доктор гуманітарних наук, професор; І. Мартиненко, доктор психологічних наук, доцент; О. Мартинчук, доктор педагогічних наук, професор; С. Миронова, доктор педагогічних наук, професор; В. Нечипоренко, доктор педагогічних наук, професор; М. Панов, кандидат психологічних наук, доцент; О. Познякова, кандидат педагогічних наук, доцент; Л. Руденко, доктор психологічних наук, професор; В. Синьов, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (науковий редактор); Т. Скрипник, доктор педагогічних наук, професор; Д. Супрун, доктор педагогічних наук, доцент; М. Супрун, доктор педагогічних наук, професор; А. Шевцов, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; М. Шеремет, доктор педагогічних наук, професор (головний редактор); С. Яковлева, доктор педагогічних наук, доцент.

*Друкуються за ухвалою Вченої ради  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 4 від 25.06. 2020 року)*

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць, вип. 16 том 1 / за ред. М.К. Шеремет. – Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2020. – 314 с.

ISSN 2413-2578  
ICV 2018: 63.42  
DOI 10.32626/2413-2578.2019-14

У збірнику висвітлюються питання спеціальної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних та закордонних дослідників. Показано особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами дітей з особливими освітніми потребами як в умовах закладів дошкільної, шкільної та позашкільної освіти, так і в процесі інклюзивного навчання та сімейного виховання.

Збірник наукових праць включено до переліку наукометричних баз даних Index Copernicus, Scholar Google.

ISSN 2413-2578  
ICV 2018: 63.42  
DOI 10.32626/2413-2578.2019-14

УДК 376 (082)  
ББК 74.30

© Автори статей, 2020

ISSN 2413-2578  
DOI 10.32626/2413-2578.2020-16

Ministry of Education and Science of Ukraine

Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University

National Pedagogical Drahomanov University

# ACTUAL PROBLEMS OF THE CORRECTIONAL EDUCATION (pedagogical sciences)

Collection of scientific papers

Issue 16

Volume 1

Kamyanets-Podilsky

2020

## ЗМІСТ

Белова О.Б.	Детермінанти емоційної готовності дошкільників з порушеннями мовлення до шкільного навчання	8
Бодарєва М.І.	Латентний компонент порушення як методична проблема логопедії	16
Гаврилова Н.	Методика формування правильної артикуляції фонеми [р]	27
Галецька Ю.В.	Дослідження сформованості навичок одягання у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення	50
Галущенко В.І.	Особливості впровадження завдань з розвитку емоційної лексики у дітей з порушеннями мовлення в умовах карантину	59
Глоба О.П., Вихованець Б.О.	Охоронно-педагогічний режим в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами	67
Горбенко С.Л., Василяшко І.П., Гордійчук О.С.	Розвиток напрямів STEM-освіти в системі інклюзивного навчання	81
	Навчально-змістовий ресурс професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів: аналіз та адаптація	92
Івахненко А.А., Пуцина І.В.	Види порушень мовленнєвої функції у пацієнтів після інсульту	105
Кисличенко В.А.	Інтерактивна взаємодія логопеда з батьками у програмі логопедичного супроводу	113
Константинов О.В.	Особливості розвитку навичок аудіювання у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення	122
Кравченко І.В., Мороз Л.В., Стахова Л.Л., Кравченко О.О.	Логоритміка в системі нейропсихологічної реабілітації після інсульту	133
	Міждисциплінарний підхід у дослідженні соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю засобами інклюзивного туризму	142
Ласточкіна О.В., Литвиненко В.А.	Особливості навчальної практики студентів-логопедів Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка	153
Лісова Л.І.	Характеристика труднощів у процесі обчислення арифметичних дій молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення	163

Луцько К., Махлун В.	Домінуюча перцептивна діяльність та її вплив на формування мовлення дітей з особливими освітніми потребами	173
Мартинчук О.В., Скрипник Т.В., Мищенко М.С.	Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення	186
Пахомова Н.Г., Губарь О.Г.	Теоретичні аспекти відновлення комунікації у дорослих з афазією, що перенесли інсульт	197
	Особливості надання корекційно-розвиткових послуг підліткам з дизартрією в умовах логопедичного кабінету	207
Прядко Л.О.	Особливості реалізації педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти	220
Синьов В.М., Хохліна О.П., Ткач О.М.	Категорія діяльності: сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях	230
	Логопедична робота з дітьми дошкільного віку після кохлеарної імплантації	245
Ферт О.Г., Ворончак Г.І., Чупіна К.О.	Психологічні особливості міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі	254
	Порівняльний аналіз становлення інклюзивної вищої освіти в Україні та за кордоном	266
Шилонова В., Кляйн В., Гладуш В.	Підготовка педагогічних працівників спеціальної освіти у Словаччині та в Україні: порівняльний аналіз	278



спостерігали і достатній рівень розвитку ми простежили у 98% молодших школярів з ТПМ.

**Висновки.** Відповідно до мети нашого дослідження нами встановлено труднощі з якими зустрічаються молодші школярі з ТПМ у процесі розв'язування арифметичної задачі на етапі обчислення арифметичних дій: несамостійність у процесі розв'язування арифметичних дій; недостатня точність і цілісність сприймання арифметичних дій; незнання алгоритмів розв'язування арифметичних дій; несформованість умінь виконувати арифметичні дії.

Підсумовуючи сказане, можна вважати, що для навчання цієї категорії школярів, повинна бути створена корекційна методика, яка дозволить активізувати розвиток психічних процесів (мовлення, мислення, тощо), а відповідно, організована робота сприятиме попередженню виникнення труднощів. Також, необхідно розробити рекомендації для вивчення арифметичних задач саме для молодших школярів з ТПМ, які дозволять удосконалити процес вивчення арифметичних задач на уроці математики і в позаурочний час.

#### Бібліографія

1. **Богданович М.В.** Методика викладання математики в початкових класах / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.Л. Король. К.: А.С.К., 1999. 352 с. 2. **Бондар В.І.** Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі / В.І. Бондар, А.М. Єльченко. Полтава: РВВ ПДАА, 2009. 252 с. 3. **Лісова Л.І.** Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: Монографія / Л.І. Лісова – Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс" 2015. 224 с. 4. **Мізіук В.А.** Формування вмінь учнів початкової школи розв'язувати текстові задачі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.А. Мізіук; Ін-т педагогіки. К., 2000. 240 с. 5. **Скворцова С.О.** Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі. Ч.І. Методика формування в молодших школярів загального умінь розв'язувати сюжетні задачі / С.О. Скворцова. О.: Абрикос-Компанія, 2011. 268 с. 6. **Тарасун В.В., Гаврилова Н.С.** Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку / В.В. Тарасун, Н.С. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. 268 с. 7. **Тарасун В.В.** Логодидактика / В.В. Тарасун. 2-е вид. К.: Видав. Дім "Слово", 2011. 392 с. 8. **Томме Л.Е.** Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики / Л.Е. Томме // Дефектология. 2007. №5 С. 33-41.

#### References:

1. **Bohdanovych M.V.** Metodyka vykladannia matematyky v pochatkovykh klasakh / M.V. Bohdanovych, M.V. Kozak, Ya. L. Korol. K.: A.S.K., 1999. 352 s. 2. **Bondar V.I.** Psykholoho-pedahohichni osnovy rozvytku ditei v systemi M. Montessori / V.I. Bondar, A.M. Yelchenko. Poltava: RVV PDAA, 2009. 252 s. 3. **Lisova L.I.** Korektsiia navchalnoi diialnosti molodshykh

shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia: Monohrafiia / L.I. Lisova. Kamianets-Podilskyi: TOV "Druk-Servis" 2015. 224 s. 4. **Miziuk V.A.** Formuvannia vmin uchniv pochatkovoї shkoly rozvzuaty tekstovi zadachi: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / V.A. Miziuk. In-t pedahohiky. K., 2000. 240 s. 5. **Skvortsova S.O.** Metodyka navchannia rozviazuvannia siuzhetnykh zadach u pochatkovii shkoli. Ch.I. Metodyka formuvannia v molodshykh shkoliariv zahalnoho uminnia rozviazuvaty siuzhetni zadachi / S.O. Skvortsova. O.: Abrykos-Kompaniia, 2011. 268 s. 6. **Tarasun V.V., Havrylova N.S.** Osoblyvosti navchannia matematyky molodshykh shkoliariv z porushenniamy movlennievoho rozvytku / V.V. Tarasun, N.S. Havrylova. Kamianets-Podilskyi: PP Moshynskiy V.S., 2007. 268 s. 7. **Tarasun V.V.** Lohodydaktika / V.V. Tarasun. 2-e vyd. K.: Vydav. Dim "Slovo", 2011. 392 s. 8. **Tomme L.Ie.** Yssledovaniya hotovnosti detei s tiazhelymy narushenyami rechy k obucheniyu matematyky / L.Ie. Tomme // Defektolohiya. 2007. №5 S.33-41.

Дата відправлення статті 23.02.2020 р.

УДК 376-056.264:159.955  
DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.173-186

К.В.Луцько  
В. Махлун

katerina\_lutsko@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-5832-7861>

### ДОМІНУЮЧА ПЕРЦЕПТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Відомості про авторів:** Луцько Катерина, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Інститут людини, Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: дослідження активізації сенсорного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, його значення для формування пізнавальних інтересів дитини, розвитку її мовлення, мислення та інших психічних процесів; використання неушкоджених сенсорних систем у навчально-виховному процесі; дослідження значення провідного способу сприймання у гармонізації розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. E-mail: katerina\_lutsko@ukr.net

Махлун Валерія, магістр, кафедри спеціальної та інклюзивної



освіти, Інститут людини, Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: особливості сенсорного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. E-mail: katerina\_lutsko@ukr.net

**Contact: Kateryna Lutko**, PhD of Pedagogy, Senior Researcher, Associate Professor of Special and Inclusive Education Department, Human Institute, Borys Grinchenko University, Kyiv, Ukraine. In the field of scientific interests: research on the activation of sensory development of children with special educational needs, its importance for the formation of the cognitive interests of the child, the development of his speech, thinking and other mental prices; the use of intact sensor systems in the educational process; exploring the value of a leading way of perception in harmonizing the development of speech of children with special educational needs. E-mail: katerina\_lutsko@ukr.net

**Mahlun Valeria**, MA, Special and Inclusive Education Departments, Human Institute, Boris Grinchenko University of Kiev, Kyiv, Ukraine. In the field of scientific interests: features of sensory development of children with special educational needs. E-mail: katerina\_lutsko@ukr.net

**Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику. 1. Луцько К.В.** Sensory development of a child with special needs. *Special inclusion in the special education student – teacher – environment*. Siedlec, 2018. 14 с. **2. Луцько К.В.,** Махлун В.О., Ступак Д.Д. Активізація полімодального сприймання у дітей з особливими потребами та його зв'язок з їх інтелектуальним розвитком. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.* Львів: ГО «Львівська спільнота», 2019. С. 51-54. **3. Луцько К.В.** Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць.* Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 7. С. 145-156.

**Луцько К., Махлун В. Домінуюча перцептивна діяльність та її вплив на формування мовлення дітей з особливими освітніми потребами.** Одним з основних завдань корекційної педагогіки і психології є виявлення резервів розвитку особистості, її сильних сторін, які дозволять удосконалити якість навчання і виховання та зменшити фізичні і психічні навантаження на дитину та дорослого, який з нею працює. Проведені дослідження дозволили виділити сенсорні резерви розвитку особистості: використання неушкоджених сенсорних систем, на які доцільно спиратись під час формування мовлення у дитини, для розвитку цілого ряду її психічних функцій, активізації пізнавальних можливостей. Особливого значення набуває врахування провідного способу сприймання, притаманного конкретній дитині, з врахуванням характеру порушення. Досить часто вроджений провідний тип сприймання пов'язаний з ураженою сенсорною системою, зокрема зорове сприймання у дітей з порушеннями зору, а слухове у дітей, які мають порушення слуху. У

такому випадку діти зустрічаються зі значними труднощами у процесі навчання. Специфічний дисбаланс у сенсорних можливостях такої дитини фахівці не діагностують, а педагоги не беруть до уваги специфічні наслідки зв'язку сенсорного порушення з відповідним провідним сенсорним каналом.

**Ключові слова:** сенсорний розвиток, сенсорне порушення, мовленнєве порушення, провідний спосіб сприймання, резерви розвитку, слухове сприймання, зорове сприймання, тактильно-зоро-кінестетичне сприймання, компенсаторно-корекційне навчання.

**Луцько К., Махлун В. Доминирующая перцептивная деятельность и ее влияние на формирование речи детей с особыми образовательными потребностями.** Одной из основных задач коррекционной педагогики и психологии является выявление резервов развития личности, ее сильных сторон, которые позволят усовершенствовать качество обучения и воспитания, и уменьшить физические и психические нагрузки на ребенка и взрослого, который с ним работает. Проведенные исследования позволили выделить сенсорные резервы развития личности. В частности это использование неповрежденных сенсорных систем, на которые целесообразно опираться при формировании речи у ребенка, при развитии целого ряда его психических функций, активизации познавательных возможностей. Особое значение приобретает учет ведущего способа восприятия, присущего конкретному ребенку, с учетом характера нарушения. Достаточно часто врожденный ведущий тип восприятия связан с пораженной сенсорной системой, в частности зрительное восприятие у детей с нарушениями зрения, а слуховое у детей, имеющих нарушения слуха. В таком случае дети сталкиваются со значительными трудностями в процессе обучения. Специфический дисбаланс в сенсорных возможностях такого ребенка специалисты не диагностируют, а педагоги не берут во внимание специфические последствия связи сенсорного нарушения с соответствующим ведущим сенсорным каналом.

**Ключевые слова:** сенсорное развитие, сенсорное нарушение, речевое нарушение, ведущий способ восприятия, резервы развития, слуховое восприятие, зрительное восприятие, тактильно-зрительно-кинестетического восприятия, компенсаторно-коррекционное обучение.

**Lutsko K., Makhlun V. Dominant perceptual activity and its influence on the formation of speech of children with special educational needs.** One of the main tasks of correctional pedagogy and psychology is to identify the reserves of personality development, its strengths, which will improve the quality of education and upbringing and reduce physical and mental stress on the child and adult. Our many years of research have allowed us to identify the sensory reserves of personality development. In particular, it is the use of intact sensory systems, which it is advisable to rely on when forming speech in a child, in the development of a number of its mental functions,



activation of cognitive capacity. Of particular importance is the consideration of the leading mode of perception inherent in a particular child, taking into account the nature of the disorder.

Quite often, the congenital leading type of perception is associated with the affected sensory system, in particular visual perception in children with visual impairments and auditory in children with hearing impairments. In this case, children face significant difficulties in learning. The specific imbalance in the sensory capabilities of such a child is not diagnosed by specialists, and the educators do not take into account the specific consequences of the association of sensory impairment with the corresponding leading sensory channel. Ignoring such phenomena affects the adequacy of diagnosis, mixing sensory difficulties with intellectual disabilities. Children with congenital leading sensory ducts require the selection of appropriate content and special techniques for compensating and harmonizing the functioning of the sensory systems. Among the analytical systems that can activate the visual perception of a child with special educational needs, one can distinguish tactile-visual-motor perception as such that organizes the activity of the visual system.

**Key words:** sensory development, leading way of perception, reserves of development.

**Постановка проблеми.** Дослідження особливостей використання провідного способу сприймання вкупі з розвитком інших неушкоджених і порушених сенсорних систем, дозволяє фізіологічно і психологічно забезпечити індивідуальний підхід при розробленні корекційно-компенсаторних заходів навчання та виховання дитини з особливими освітніми потребами, уникнення помилок у діагностиці її розвитку. Використання ресурсів самої дитини з особливими освітніми потребами уможливорює активізацію її пізнавальних інтересів, розвиток сенсорної, мисленнєвої (інтелектуальної) діяльності з заощадженням її фізичних зусиль.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням зв'язку розвитку сенсорного сприймання та формування пізнавальних процесів і мовлення у дітей з особливими освітніми потребами займаються викладачі та студенти кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Інституту людини, Київського університету імені Бориса Грінченка (О. Мартинчук, Т. Скрипник, О. Таран, Н. Бабич, К. Тичина, М. Максимчук).

Дослідження ґрунтуються на роботах Л. Венгера, Г. Костюка, С. Максименка, О. Белявської, І. Білої, Д. Альтхауза, Е. Дум та ін.

Зокрема Л. Венгер вказує на те, що з розвитком дитини зір управляє її дотиковими обстежувальними діями, одночасно утримує у полі зору різні частини предмета, їх взаємозв'язки, завдяки чому обстеження предметів стає всеохоплюючим, реалізуються пізнавальні дії дитини [3]. Доцільно з'ясувати, як розвивати зорове сприймання у дітей з порушеннями слухової функції із провідним слуховим способом

сприймання, якщо дитина стикається з труднощами зорового зосередження, і як допомогти дитині з провідним зоровим способом сприймання, якщо у неї порушена зорова функція. Ці і інші питання, важливі не лише для компенсаторно-корекційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, але і для їх комфортного емоційного стану, збереження психічного здоров'я, не отримують достатньої уваги у спеціальній педагогіці і психології.

**Мета:** дослідити можливості удосконалення пізнавального і мовленнєвого розвитку дитини з особливими освітніми потребами з врахуванням її провідного способу сприймання в процесі навчальної діяльності.

**Виклад основного змісту.** До домінантних перцептивних модальностей сприймання тієї чи іншої дитини належать: зорова, слухова і кінестетична.

У психічному розвитку особистості найважливішу роль відіграє зорове сприймання. Саме через зоровий аналізатор людина отримує найбільше вражень про оточуючий світ: розрізняє предмети довкілля, недосяжні об'єкти, їх зображення, різнобарв'я кольорів, розміри, форми предметів, напрямки руху, стани людини тощо. Зорові відчуття і сприймання дають людині найбільш диференційовані дані про довкілля. Так, відомо, що людина протягом дня робить 100000 зорових фіксацій [7]. Орієнтування людини у просторі також безпосередньо пов'язане з діяльністю зорового аналізатора, зоровий контроль має найбільше значення для розвитку рухів людини.

Зорові відчуття і сприймання дають найбільшу кількість тонко диференційованих даних найширшого діапазону, пов'язуються з увагою, мотивацією, інтересами, мнемічними процесами, мисленням, емоціями дитини. Для дитини з візуальним способом сприймання малюнки, зорові образи, фотографії значать більше, ніж слова. Зорове сприймання забезпечує отримання інформації про події та об'єкти зовнішнього світу і діє як складна система перцептивних та пізнавальних процесів. Більшість людей візуального типу (візуали) мають бачити те, що вони вивчають. Крім того за допомогою зору дитина регулює свою поведінку. Зір відіграє провідну роль в таких видах діяльності людини, як орієнтовна і трудова [7].

Діти, які мають порушення зору і вроджений провідний зоровий спосіб сприймання знаходяться у більш складних умовах навчання ніж ті, які мають провідний слуховий чи кінестетичний спосіб сприймання, оскільки їм важко зосередитись на сприйманні усного мовлення, поясненнях дорослого, швидко зреагувати на усне мовлення, знайти відповідь на поставлене питання, вести діалог. Вони можуть відчувати труднощі при розумінні змісту усної розповіді, інструкції тощо, оскільки не встигають аналізувати мовленнєвий потік на слух та позбавлені можливості сприймати артикуляційні образи.



Особи з аудіальним видом сприймання надають великого значення звуковим подразненням: звукам, музиці, шумовим ефектам, словам. Слуховий канал забезпечує людині здатність сприймання, обробки і розуміння інформації. Особи з аудіальним видом сприймання реагують, насамперед, на висоту тону або звуку/а, темп, гучність, ритм, тембр і резонанс. Проте такі діти часто відволікаються від малюнків, іншої наочності, орієнтованої на зорове сприймання, від тексту, який потрібно читати [1, 2].

Особливих труднощів у формуванні мовлення, у навчальному процесі зазнають діти з порушеннями слухової функції, які мають вроджений провідний слуховий спосіб сприймання. З практики відомі випадки, коли навіть кваліфіковані сурдопедагоги допускали наявність відхилень у інтелектуальному розвитку дитини з порушеннями слухової функції з вродженим провідним слуховим способом сприймання. Насправді така дитина може справляти враження такої, що має складне порушення: не може зосередити, сконцентрувати погляд на обличчі вчителя при сприйманні мовлення, його артикуляційних образах, на розгляді графічних зображень, у тому числі і букв, малюнків, іншої наочності. В процесі уроку може залізти під стіл і розважатись на свій розсуд, не включаючись у навчальний процес.

Для осіб з кінестетичним способом сприймання характерною є потреба в рухових діях, в задіянні дотику та емоцій. Якості, які найважливіші для них у взаємодії з новою інформацією, як вважають дослідники, це – частота, тиск, тривалість дії, інтенсивність уваги, а також позитивні чи негативні емоційні реакції на діяльність. Кінестетикам подобається почувати близькість і тепло інших людей, доторкатися під час розмови до їх руки або плеча [3].

Наші спостереження за дітьми з провідним кінестетичним способом сприймання дозволяють додати інформацію про їх потребу здійснювати фізичні рухи (вставати, класти одну ногу на стілець, тупцювати на місці, ходити по кімнаті), незалежно, де вони знаходяться. Такій дитині важко всидіти на місці. Вона не може розглядати малюнки, дивитись фільм чи виставу, читати, малювати, писати тощо, якщо їй не дозволяють рухатись. У такому випадку всі її зусилля спрямовані на самодисципліну. Лише послаблення дисциплінарних заходів, прийняття її рухової активності як нормотипової, дозволяє їй комфортно сприймати зміст інформації, зосереджуватись на формулюванні своїх висловлювань, не витрачаючи зусиль на дотримання вимушеної поведінки.

Якщо зоровий і слуховий канали пов'язані з відповідними аналізаторними системами (зоровою, слуховою), то кінестетичний не завжди сприймається однозначно, оскільки не зовсім зрозуміло з назви, які рухи мають на увазі, що потрібно стимулювати чи використовувати у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, щоб активізувати

використання цього каналу, як провідного, у виховному і навчальному процесах.

Викладені міркування, що ґрунтуються на аналізі теоретичних джерел, нашої практичної діяльності і спостереженнях, сприяли організації спеціальних досліджень, спрямованих на вивчення ролі провідного способу сприймання в контексті навчання дитини з ООП, засвоєння нею інформації.

До дослідження були залучені діти дошкільних навчальних закладів №9 (комбінованого типу) та № 582 для дітей зі зниженим слухом (30 дітей середнього і старшого віку з мовленнєвими і сенсорними порушеннями), а також 5 учнів першого класу, які мали порушення слуху.

Перший етап дослідження спрямований на виявлення провідного аналізатора у дітей із залученням батьків на основі адаптованої нами методика анкетування С. Єфремова. Дана методика містить три блоки, кожен з яких орієнтований на певний вид сприймання (зорове, тактильне, слухове). Батьків просили поставити «+» або «так», якщо твердження відповідало поведінці дитини, і «-» або «ні», якщо не відповідало. Показники, виділені батьками, уточнювались у процесі спостереження за дітьми і опрацьовувались.

Виявилось, що 54% дітей мають провідний зоровий спосіб сприймання, 20% дітей мають провідний слуховий спосіб сприймання, а 26% – провідний кінестетичний спосіб сприймання. Зауважимо, що ці дані можуть певною мірою варіюватись у процесі інших досліджень. Проте, у будь-якому випадку, спостерігається відома тенденція переважання осіб із провідним зоровим способом сприймання, на що і орієнтовані, здебільшого, шкільна наочність та методики навчання.

Подальше дослідження здійснювалось за розробленою нами методикою, націленою на виявлення ефективності сприймання і продукування зв'язного мовлення з опорою на провідний вид сприймання і на той аналізатор, який не є провідним у 30 дітей.

Для слухового сприймання і подальшого переказу пропонували коротку усну розповідь, а для зорового – серію картинок, на основі яких дитина створювала власний текст розповіді.

Для дітей з провідним кінестетичним **способом** сприймання пропонували предмети, про які потрібно розповісти: а) на основі візуального сприймання предметів на відстані (безконтактним способом); б) на основі тактильно-зоро-рухового сприймання, обстеження предметів, які дитина тримала в руках (контактний спосіб).

Наводимо приклад дослідження, до якого були залучені діти із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Їх було поділено на три групи в залежності від їх провідного виду сприймання.

Перше дослідження. Дітям пропонували сприйняти текст на слух і переказати його. Наприклад: «Маленький песик мерз на вулиці під дощем.



Його знайшли дві дівчинки. Вони забрали песика додому, нагодували його. Тепер песик живе у теплому домі».

Для зорового сприймання дитині пропонували серії картинок («Матусина помічниця», «Пташенятко випало із гнізда»). Розповіді дітей фіксували з подальшим аналізом. Бали (одиниці) присвоювались показникам якості розповідання: кількість слів, кількість словосполучень, фраз, логіка викладу, повнота викладу, кількість іменників, кількість дієслів, прикметників, інших частин мови, самостійність.

Результати показали, що у дітей із провідним зоровим сприйманням змістовніший виклад тексту за серією сюжетних картинок ніж при переказі тексту, сприйнятого на слух: діти називали дійових осіб, зберігали логіку тексту, вживали більше дієслів та прикметників. Показник якості дорівнював 8 одиницям - при зоровому сприйманні, та 4 - при слуховому сприйманні (із 10 доступних).

Навпаки, у дітей із провідним слуховим способом сприймання змістовнішим виявився саме переказ тексту у порівнянні із розповідями на основі зорового сприймання картинок (6 одиниць та 3 одиниці).

Друге дослідження спрямоване на з'ясування ефективності зорового та тактильно-зоро-рухового сприймання предметів і якості їх описів.

Дітям пропонували розглянути предмети, описати їх, спираючись на їх ознаки, сприйняті візуально (футляр для окулярів, іграшка, гребінець) та на основі тактильно-зоро-рухового ознайомлення.

При оцінці виконання завдання враховувались такі показники: кількість слів, за допомогою яких дитина описує предмет, словосполучень (які дитина вживає поза фразою), фраз; повнота розповіді про предмет; вживання частин мови (прикметників, іменників); характер дій дітей (розглядає предмет, просто тримає в руках, звертає увагу на деталі); самостійність.

У результаті дослідження виявлено, що при зоровому спогляданні предмета дистанційно діти або мовчать, або називають предмет одним-двома словами. (наприклад, машинка, зайчик, коробочка-футляр). Так, при сприйманні іграшки «ведмедик» - дитина А. сказала «маленький», гребінець - «синій».

Далі дитині пропонували взяти іграшку (предмет) в руки (машинку, зайчика, ляльку), не даючи ніякої інструкції. Деякі діти просто тримали предмет у руках, а інші дивились на нього, повертаючи в один та в інший бік. Дитина швидко відводила погляд від предмета, який тримала в руках, чекала подальших розпоряджень.

Кількість слів, якими дитина характеризувала предмет, або не змінилась або не збільшилась суттєво (на 1-2 слова).

Більшість дітей продемонструвала флюктуюче сприймання (цілісне охоплення об'єкта), що характеризується швидкоплинною увагою, яка не націлена на відносно тривале сенсорне сприймання, спостереження, вивчення об'єкта. При такому флюктуючому спостереженні окремі органи

чуття дитини з ООП недостатньо включались у процес дослідження, пізнання, не несли дитині тієї інформації про предметний світ, яка могла б бути їй доступна, зважаючи на наявність неушкоджених сенсорних каналів (провідних і не провідних).

Стосовно дітей із сенсорними порушеннями проводились спостереження і фрагментарні дослідження, які однозначно дають підстави говорити про необхідність у корекційному процесі брати до уваги те, що інколи вроджений провідний тип сприймання пов'язаний з пошкодженням каналом, зокрема зоровий у дітей з порушеннями зору, а слуховий у дітей, які мають порушення слуху [6]. Такі діти стикаються зі значними труднощами у процесі навчання. Іноді фахівці вважають, що у таких дітей є порушення інтелекту, рекомендуючи батькам проконсультуватись у спеціальних психологів, інших спеціалістів. Розуміння наявності провідного типу сприймання і його впливу на поведінку дітей дозволяє запобігти помилок у діагностиці відхилень, їх характеру у таких дітей.

Не домінуючий аналізатор очікувано займає другорядні позиції при сприйманні довкілля, мовлення, інформації і тому не доцільно покладатись на його саморозвиток стосовно дітей з ООП. За таких обставин стає очевидним порушення одночасності включення сенсорних каналів у сприймання об'єктів, синтез сенсорних сигналів, злагодженість їх функціонування.

З метою гармонізації функціонування різних сенсорних каналів здійснено подальше дослідження спрямоване на розвиток не домінуючого сенсорного каналу при використанні домінуючого, як основного.

#### *Розвиток зорового сприймання.*

Так, для удосконалення зорового сприймання у дітей із вродженим слуховим способом сприймання використовували комплекси вправ на розвиток: зорової уваги, зорового сприймання і зорової пам'яті; здатності утримувати погляд на одному предметі (у тому числі і на обличчі співрозмовника, на порухах губ); швидко реагувати на появу нового предмета (об'єкта), артикуляційного образу; відтворювати з пам'яті побачене і сприйняте тощо. Паралельно (а часто і одночасно) з розвитком зорового сприймання здійснювався розвиток слухового сприймання.

#### *Розвиток слухового сприймання.*

Слухання у корекційній педагогіці доцільно розглядати як цілісне системне утворення, яке включає сприймання, розпізнавання, ідентифікацію немовленнєвих і мовленнєвих звуків (відомі звуки, звукокомплекси чи нові). Щодо мовленнєвих звуків у дітей формували, насамперед: відчуття ритму слів (складоритмів), які співзвучні з музичними ритмами і складають перехідну ланку між мелодією музики і мовлення; розпізнавання голосних звуків, місце їх у слові, доступність слуховому сприйманню; включення та активізацію інтелектуальної діяльності у розпізнавання змісту сказаного, встановлення асоціативних



зв'язків між словами, прогнозування на рівні словосполучення, фрази (речення), тексту.

Для дітей різних нозологій дослуховання до немовленнєвих звуків є запорукою розвитку слухової уваги, диференціації звуків, пов'язування їх з конкретними предметами, живими істотами, явищами.

Дітям пропонували для сприймання голоси птахів, свійських і диких тварин (на базі комп'ютерної програми «Живий звук»). Процес розпізнавання і ідентифікації звуків із конкретними птахами, тваринами (свійськими і дикими) виявився неочікувано не простим: діти потребували повторень звуків, показу тварин, яким цей звук належав. Жодна дитина впевнено не ідентифікувала нові звуки із попередньо продемонстрованими тваринами, які їх породжували, після 1-2 демонстрацій. Ситуація покращувалась після відповідних вправ: демонстрації тварини і звука у порівнянні з іншою, голос якої був різко відмінний від попередньої (наприклад, голос ведмеда і кози). Далі дитині пропонували голоси подібніші за звучанням (курчати і ластівки). Тренування слухового сприймання дозволили покращити показники диференціації немовленнєвих звуків, досягти покращення зорової уваги (дослуховання займало 5-7 с.), зосередженості, пам'яті.

З більшими труднощами дитина стикалась при сприйманні і розпізнаванні акустичних образів фонем, іншого мовленнєвого матеріалу (слів, словосполучень, фраз, текстів).

На початкових етапах розвитку слухового сприймання діти відволікались, не докладали зусиль, щоб розпізнати звуковий сигнал, зрозуміти його значення. Діти, що дослухались (12% від тих, які були задіяні), відтворювали звуковий сигнал (звук, слово, словосполучення, коротке речення) через 10-15 с. Вимірювання часу-відгуку на сигнал охоплювало період від подачі сигналу і реакції на нього досліджуваного.

Точність відтворення до уваги не бралась. Реакцією вважались такі прояви:

- правильне відтворення;
- помилкове відтворення;
- порухи кругового м'яза (що свідчило про намагання наслідувати артикуляційні рухи мовця).

Встановлено, що на розпізнавання голосної фонем дитина з порушеннями слуху витрачала 15 і більше сек., якщо її слух ще не підлягав тренуванню або це тренування не було достатньо ефективним (у даному контексті ми не торкаємось сприймання і розпізнавання фраз, усного тексту).

Дитина з загальним недорозвитком мовлення на сприймання і відтворення фонем витрачала 8-15 секунд, а слова, словосполучення, фрази до 40 і більше секунд. Якісна артикуляційна база дитини, сформована на основі доступних дитині складів (тобто тих, які дитина вимовляє краще), складоритмів слів, словосполучень, дозволила їй

швидше наслідувати мовлення, сприйняти слухом чи тільки на слух (у дітей з порушеннями зору), а отже швидше аналізувати акустичну інформацію, розуміти зміст усного мовлення. Удосконалення артикуляційних реалізаторів тих фонем, їх сполучень, які дитина вимовляє краще, становили основу, ядро подальшого засвоєння нових звуків, слів, мовлення, його розуміння і продукування.

Вироблення чітких акустико-артикуляційних образів фонем у свідомості дитини, а також складоритмічних характеристик слів, словосполучень, речень (фраз) забезпечує скорочення часу обробки мовленнєвого сигналу.

Зауважимо, що на ефективність сприймання мовлення впливає і тривалість вимовляння окремих звуків та їхніх комбінацій. Так, тривалість вимовляння голосного звука дорівнює 0,35 с, а приголосного – коливається в межах 0,02-0,03с. (2). Звернемо увагу на тривалість перекодування почутого звукового сигналу дитиною, спираючись на ці дані. Отже людина вимовляє голосний за 0,35 с., а дитина з ООП відтворює через 15 с. Що ж діється з дитиною після сприймання сигналу? Вона його перекодує і цей процес потребує її сенсорних і інтелектуальних зусиль, особливо якщо це стосується не окремого звука, а більших відрізків – слів, їх складоритмів, словосполучень, коротких фраз, їх складоритмів, голосних звуків, їх місця у слові, довжини слів, словосполучень, фраз, які вимірюються кількістю складів і слів.

При формуванні акустичних образів фонем, іншого мовленнєвого матеріалу (слів, словосполучень, фраз) у слуховій системі конкретної дитини доцільно передбачити індивідуальний час, конче потрібний їй на розпізнавання сигналів, на запам'ятання їх акустичних образів. Якщо тривалість часу, необхідна конкретній дитині на аналіз звукового образу фонем, слова буде меншою, то відбувається, відоме в акустиці, «маскування» одних звуків іншими, що ускладнює розпізнавання фонем, їх поєднань у словах, спричиняє труднощі розвитку або корекції фонетико-фонематичного слуху, призводить до зниження продуктивності навчального процесу, не виправданих фізичних та інтелектуальних зусиль.

При сприйманні повідомлень має значення тривалість інтервалів між словами, фразами, реченнями. Особливої уваги у роботі з такими дітьми потребує дотримання темпу мовлення при наданні їм усної інформації. Якщо для особи з нормотиповим розвитком цей темп може дорівнювати 120 слів за хвилину, то для дитини з особливими освітніми потребами він добирається індивідуально з наступним пришвидшенням вимови цього ж повідомлення, тексту на цьому ж занятті.

*Тактильно-зоро-рухове сприймання предмета.*

Експериментатор вчив дитину рукою чи пальчиком проводити по деталях предмета і сигналізувати про виділення нею певної деталі (словом, поглядом, запитанням). Переміщення долоньки чи пальчика по предмету дало змогу організувати і активізувати зорове сприймання кожної дитини:



діти краще виділяли та запам'ятовували деталі предметів, у них з'являлось бажання знати назви не лише предметів, а й їх деталей. Показник якості при тактильно-зоро-руховому сприйманні дорівнював 6 одиницям проти 2-при зоровому дистанційному (безконтактному) сприйманні.

При тактильно-зоро-руховому обстеженні предметів значно збільшилась кількість слів описового характеру, зміст розповіді став якісніший, повніший (хоча діти демонстрували невпевненість у своїх діях). Наприклад, та ж сама дитина А., характеризуючи ведмедика, вживала слова, словосполучення, коротку фразу: «м'який, очі гладенькі, є бантик; гребінець колючий, синій, тут гладенький».

Показники, отримані при тактильно-зоро-руховому обстеженні предметів, виявились хоч і більшими ніж при дистанційному зоровому сприйманні, а все ж недостатньо високими (6 балів із 10 можливих), що свідчить про недостатнє поцінування тактильно-зоро-рухового сприймання і пізнання предметів у процесі навчання, формування на цій основі збагачення словника дітей із ЗНМ, розвитку аналітико-синтетичного сприймання, мислення, мовлення.

Результативність включення тактильно-зоро-рухового сприймання до аналізу предметів підтверджена енцефалографічними дослідженнями: були активізовані ділянки мозку, які залишались пасивними при дистанційному розгляданні предмета та триманні його в руках.

Оскільки тактильні відчуття від народження дитини спряжені, поєднані з кінестетичними (руховими), а тактильно-рухові дії є послідовними, то вони упорядковували зорове сприймання, виділення деталей предмета, дослідження їх функціональних навантажень, забезпечуючи зміну флюктуючого сприймання на аналітико-синтетичне.

**Висновки.** Будь-яка дитина з особливими освітніми потребами має у своєму арсеналі неушкоджені сенсорні системи, які доцільно використовувати як основу розвитку і активізації її мовленнєвої та пізнавальної діяльності.

Проте у дітей з особливими освітніми потребами, як і у дітей з нормотиповим розвитком, наявна домінуюча сенсорна система, яка у частини дітей співпадає з їх сенсорним порушенням. Специфічний дисбаланс у сенсорних можливостях такої дитини фахівці не діагностують, а педагоги не беруть до уваги наслідки зв'язку сенсорного порушення з відповідним провідним сенсорним каналом. Ігнорування таких явищ позначається на адекватності діагностики, змішуванні сенсорних труднощів з порушеннями інтелектуального розвитку. Діти з ідентичним до порушення провідним сенсорним каналом потребують вибору відповідного змісту і спеціальних методик компенсації і гармонізації функціонування сенсорних систем (домінуючої і не домінуючих), не покладаючись на їх саморозвиток і самоудосконалення у процесі життєдіяльності, що сприяє досягненню вищих показників успішності, активізації їх пізнавальних процесів, формування мовлення.

Врахування домінуючого сенсорного каналу і не домінуючого важливо для навчання дітей як з мовленнєвими, так і з сенсорними порушеннями особливо на початкових етапах реабілітаційних заходів.

Розвиток слухового сприймання мовлення (інформації) доцільний не лише у дітей з порушеннями слуху, але і зору та мовлення (як непровідного виду) і дає позитивний результат за участі інтелектуальної сфери дитини, оволодіння нею аналітико-синтетичною діяльністю. Розвиток реакції на акустичний та оптичний сигнали (при читанні з губ), активізація артикуляційних умінь та навичок, які забезпечують миттєвість внутрішнього наслідування мовлення, що сприймається, розпізнавання складоритму, акустичних опорних сигналів (звуків), їх місця у слові і ще цілий ряд психолінгвістичних закономірностей сприймання, розпізнавання та розуміння усного мовлення, дозволяє значно покращити показники мовленнєвого розвитку дитини з ООП.

Використання сенсорних ресурсів самої дитини з ООП при відповідній організації навчального процесу забезпечує можливість активізувати оволодіння нею мовленням, пізнавальними процесами, розвивати мисленнєву (інтелектуальну) діяльність з заощадженням фізичних зусиль.

**Подальші дослідження.** Розпочаті нами дослідження, дозволять внести суттєві корективи у формування програм компенсаторно-корекційної роботи, її індивідуалізації, зняти напругу у роботі з дітьми, які потрапили у нестандартну ситуацію, досягти кращих навчальних та особистісних результатів з затратою менших фізичних, психічних зусиль.

#### Бібліографія

1. Біла І. Феноменологія дитячого сприймання. *Актуальні проблеми психології*. Київ : Фенікс, 2013. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 16.
2. Белявська О. Перцептивні стилі – запорука ефективного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С.30-36. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2015\\_18\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_6).
3. Венгер Л., Лаврентьева Т., Холмовская В. Формирование восприятия у дошкольника. Москва: Просвещение, 1968. с. 204.
4. Загальна психологія / За ред. С. Максименка. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
5. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки / за ред. Г.С. Костюка. Київ: Радянська школа, 1976. С. 28-52.
6. Луцько К. Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2018. Вип.7. С.145-156.
7. Синьова Є. Тифлопсихологія: Підручник. Київ: Знання, 2008. 365с.

#### References

1. Bila. I. Fenomenolohiia dytiachoho sprymannia. Aktualni problemy psyholohii. Kyiv : Feniks, 2013. T. KhII. Psyholohiia tvorchosti. Vyp. 16 [in Ukrainian].
2. Belavska O. Pertseptivni styli - zaporuka efektyvnoho



navchannia. Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka. 2015. Vyp. 18. S.30-36. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2015\\_18\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_6) [in Ukrainian]. 3. Venger L., Lavrent'eva T., Holmovskaya V. Formy'rovany'e vospr'yaty'ya u doskol'ny'ka. Moskva : Prosveshheny'e, 1968 [in Russian]. 4. Zahalna psykholohiia / Za red. S. Maksymenka. Vinnytsia: Nova Knyha, 2004. 704 s. [in Ukrainian]. 5. Zahalna kharakterystyka ontogenezu liudskoi psykhyki / za red. H.S. Kostiuka. Kyiv: Radianska shkola, 1976. S.28-52 [in Ukrainian]. 6. Lucz'ko K. V. Doslidzhennya pokazny'kiv reakcij mozku na sluxovy'j, zorovy'j, takty'lny'j, ruxovy'j sty'muly' pry' spry'jmanni movlennya ta predmetiv zasobamy' encefalografii. Aktual'ni py'tannya korekciynoi osvity' (pedagogichni nauky): zbirny'k naukovy'x prac'. Kam'yanec'-Podil's'ky'j: Medobory'-2006, 2018. Vy'p. 7. S. 145-156 [in Ukrainian]. 7. Sy'n'ova Ye. Ty'flopsy'xologiya: Pidruchny'k. Ky'viv : Znannya, 2008. 365 s. [in Ukrainian].

Авторський внесок: Луцько К.В. – 90%, Махлун В. – 10%  
Дата відправлення статті 23.03.2020 р.

УДК 376.014(477)

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.186-197

**О.В. Мартинчук**

[o.martynchuk@kubg.edu.ua](mailto:o.martynchuk@kubg.edu.ua)

<https://orcid.org/0000-0001-6119-9306>

**Т.В. Скрипник**

[t.skrypnyk@kubg.edu.ua](mailto:t.skrypnyk@kubg.edu.ua)

<https://orcid.org/0000-0002-8511-4984>

## ПОТРЕБА У КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІІ ПОНЬЯТЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ

**Відомості про авторів:** Мартинчук Олена, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна. Коло наукових інтересів: підготовка педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, якість інклюзивної освіти. E-mail: [o.martynchuk@kubg.edu.ua](mailto:o.martynchuk@kubg.edu.ua). Скрипник Тетяна, доктор психологічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: стандарти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами міждисциплінарною командою, системна допомога дітям з аутизмом. E-mail: [t.skrypnyk@kubg.edu.ua](mailto:t.skrypnyk@kubg.edu.ua)

**Contact:** Olena Martynchuk, Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Special and Inclusive Education. Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University. Tetiana Skrypnyk, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Special and inclusive education. Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University.

**Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику:** 1. Мартинчук О.В. (2018). Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання: науковий, навчальний, інформаційний журнал*, 1, 14-28. 2. Мартинчук О.В. (2018). Актуалізація проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 35, 74-83. 3. Мартинчук О.В. (2018). Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїлю). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Вип.12. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, С.188-201*. 4. Скрипник Т.В. (2019). Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 14, 302-313.

**Мартинчук О.В., Скрипник Т.В. Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення.** Статтю присвячено питанню необхідності системного перегляду низки термінів та понять, наявних в українській нормативно-правовій базі з інклюзивної освіти, а також розробленню відповідного тезаурусу, що характеризується внутрішньою узгодженістю термінів та їх відповідністю міжнародним нормам. Незважаючи на те, що неодноразово і вітчизняні, і міжнародні експерти наголошували на невідповідності та суперечливості нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання в Україні, досі не здійснено системного перегляду термінологічної визначеності необхідних понять, досягнення їх внутрішньої узгодженості та відповідності міжнародним нормам. Здійснений нами аналіз законодавчої бази з інклюзивної освіти за 10 років (2010-2019) дав змогу дійти висновку щодо наявності таких груп недоліків, як брак наріжних для інклюзивного процесу понять (*ціль інклюзивного навчання; SMART-ціль як серцевина індивідуальної програми розвитку; створення інклюзивного освітнього середовища на рівні усього закладу освіти*); нерозкритий зміст понять